O local e o universal na educação

Texto preparado para a conferencia de abertura do VIII Encontro Cearense de Historiadores da Educação e Primeiro Encontro Cearense de Geografia da Educação, sobre o tema de ”Escolas e Culturas: tempos e territórios de ações educacionais”. Teatro José de Alencar, Fortaleza, 25 de maio, 2009

Simon Schwarzman

É uma honra para mim abrir este Encontro Cearense de Historiadores e Geógrafos da Educação, sob o tema de ”Escolas e Culturas: tempos e territórios de ações educacionais”, neste belo teatro onde Manuel Bergstrom Lourenço Filho fez algumas de suas palestras quando foi diretor da Escola Normal e da Instrução Pública do Ceará, entre 1922 e 1923 (Monarcha e Lourenço Filho 1997). Em 1932, Lourenço Filho seria um dos signatários, junto com Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Pachoal Leme e tantos outros, do famoso "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", que culminou com o primeiro movimento mais significativo de implantar um sistema nacional de educação pública no Brasil, iniciado nos anos 20 por uma série de Conferências Nacionais sobre Educação (Azevedo 1932; Paim 1981). A partir de 1937, Lourenço Filho foi diretor do Departamento Nacional de Educação e , entre 1938 e 1946, criador e diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, hoje responsável pelos sistemas de avaliação educacional brasileiros em todos os níveis.

Os ideais dos Pioneiros

Achei que deveria, para este evento, reler o Manifesto de 1932, tratando de ver em que medida os ideais daquele tempo, 77 anos atrás, ainda continuam vivos, o que ficou ultrapassado, e o que havia sido esquecido.

Um ideal que certamente continua vivo é o da necessidade de o Brasil ter um sistema de educação pública de qualidade. Naqueles anos, a grande maioria da

população brasileira nunca tinha chegado perto de uma escola, e era analfabeta; hoje, praticamente todas as crianças chegam à escola, mas muitos não aprendem, e abandonam os bancos escolares ao chegar à adolescência.

Para os Pioneiros, a educação pública era necessária porque o Brasil precisava se modernizar, e isto só seria conseguido se as pessoas fossem educadas para participar plenamente nesta nova sociedade, que seria baseada em uma "hierarquia democrática" construída pela "hierarquia das capacidades" de pessoas recrutadas em todos os grupos sociais. A sociedade moderna seria, portanto, uma sociedade meritocrática, que incentivaria ao máximo a iniciativa e a criatividade dos indivíduos, dando a todos a oportunidade de estudar e se desenvolver. O individualismo não seria incompatível, mas complementar a outros valores como os da solidariedade e da cooperação. No dizer do Manifesto,

> "A educação nova, que (...) se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação. A escola tradicional, instalada para uma concepção burguesa, vinha mantendo o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, resultante da doutrina do individualismo libertário, que teve aliás o seu papel na formação das democracias e sem cujo assalto não se teriam quebrado os quadros rígidos da vida social."

Como se daria esta passagem do "individualismo estéril" ao "individualismo solidário"? Para os autores do manifesto, o grande fator de mudança seria a nova pedagogia, a pedagogia da Escola Nova. A idéia de uma nova escola, ou Educação Nova, não foi uma invenção brasileira, mas vinha se desenvolvendo desde o século XIX na Europa, liderada por autores como Édouard Claparède, Adolphe Ferrière e nos Estados Unidos por John Dewey, que teria influenciado Anísio Teixeira com suas idéias sobre a educação pragmática, baseada na experiência e no trabalho, em contraposição com a educação teórica e formal. Na linguagem do Manifesto, a Nova Escola seria a

> A escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo,

> como fundamento da sociedade humana, (que) se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes.

Esta forte associação entre o mundo do mundo da educação e o mundo do trabalho seria acentuada com mais força ainda por Lourenço Filho, ao dizer, anos mais tarde, que

> O verdadeiro papel da escola primária é o de adaptar os futuros cidadãos, material e moralmente, às necessidades sociais presentes e, tanto quanto seja possível, às necessidades vindouras, desde que possam ser previstas com segurança. Essa integração da criança na sociedade resume toda a função da escola gratuita e obrigatória, e explica, por si só, a necessidade da educação como função pública. Por isso mesmo, o tirocínio escolar não pode ser mais a simples aquisição de fórmulas verbais e pequenas habilidades para serem demonstradas por ocasião dos exames. A escola deve preparar para a vida real, pela própria vida. A mera repetição convencional de palavras tende a desaparecer, como se viu na nova concepção da 'escola do trabalho'. Tudo quanto for aceito no programa escolar precisa ser realmente prático, capaz de influir sobre a existência social no sentido do aperfeiçoamento do homem. Ler, escrever e contar são simples meios; as bases da formação do caráter, a sua finalidade permanente e inflexível. Do ponto de vista formal, isso significa a criação, no indivíduo, de hábitos e conhecimentos que influam diretamente no controle de tendências prejudiciais (da "*Introdução ao Estudo da Escola Nova*")(Lourenço Filho 1967)

Esta formação para o trabalho, segundo o Manifesto, não deveria ser um peso para as crianças, mas uma fonte de alegria:

> Nessa nova concepção da escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo. Na verdadeira educação funcional deve estar, pois, sempre presente, como elemento essencial e inerente à sua própria natureza, o problema não só da correspondência entre os graus do ensino e as etapas da evolução intelectual fixadas sobre a base dos interesses, como também da adaptação da atividade educativa às necessidades psicobiológicas do momento.

Os Pioneiros estavam convencidos, ou queriam convencer a sociedade, que estavam de posse de uma nova ciência, a ciência do desenvolvimento das pessoas e das sociedades, e bastaria que lhes dessem o poder e os recursos para a nova sociedade ser construída. Era a incompetência científica que explicava o estado deplorável da educação brasileira, e a ciência seria sua salvação:

> "Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação." (...) "Certo, um educador pode bem ser um filósofo e deve ter a sua filosofia de educação; mas, trabalhando cientificamente nesse terreno, ele deve estar tão interessado na determinação dos fins de educação, quanto também dos meios de realizá-los".

A nova educação deveria ser pública, leiga, universal, baseada na pedagogia do trabalho, e orientada para os valores do desenvolvimento e das pessoas e das sociedades, e estimulando os valores da realização individual, da meritocracia e da solidariedade entre as pessoas: o que poderia haver de errado em todo isto?

Setenta e sete anos depois

Na perspectiva de hoje, é possível ver pelo menos três coisas em que os pioneiros se equivocaram, ou não anteciparam. A primeira era a crença de que o Estado brasileiro teria a disposição e os recursos para implantar a revolução educativa que eles propunham; a segunda era a idéia de que eles estavam de posse de uma ciência consolidada da educação e do progresso da sociedade, que seria capaz de se impor e de obter os resultados que eles esperavam; e terceira, a própria idéia de modernidade que eles esposavam.

É provável que tenha sido do sociólogo Fernando de Azevedo as fortes idéias de progresso, modernização e da força da racionalidade científica que impregnam o Manifesto. No início do século, na França, Emile Durkheim havia publicado seus trabalhos clássicos da sociologia como ciência, sobre a divisão do trabalho social como característica central das sociedades modernas, e sobre o papel da educação, tanto para capacitar as pessoas para desempenharem seus papéis nas sociedades modernas, quanto como o principal "cimento" de coesão social que

uniria as pessoas separadas pela divisão do trabalho e hierarquizadas conforme seus méritos intelectuais (Durkheim 1922; Durkheim 1934). A educação deveria ser pública e leiga, proporcionada pelo Estado, não somente pelo princípio democrático, dando oportunidade a todos, mas também porque ela deveria promover uma cultura cívica adequada para os Estados Nacionais modernos, de base científica, que não poderia ficar por conta de iniciativas de setores tradicionais como a Igreja Católica.

Não era este, no entanto, o Brasil que estava sendo construído nos anos 30. O governo de Vargas, sobretudo a partir da implantação do Estado Novo, fez crescer o poder e o tamanho do Estado brasileiro, com os recursos dos impostos gerados pela exportação de alguns produtos primários como o café, mas a serviço de uma sociedade fechada, com a maior parte da população vivendo de uma economia agrícola tradicional, um pequeno setor industrial, e uma população crescente de imigrantes e seus descendentes com pouco espaço e voz, em uma ordem democrática intermitente ou inexistente. Este Estado não tinha recursos, nem motivação, nem interesse em criar um sistema nacional de educação pública, que de fato só começaria a ganhar forma décadas depois, sobretudo a partir da iniciativa de alguns estados federados.

Pode-se perceber também, sem muita dificuldade, o dedo de Anísio Teixeira nas idéias a respeito da organização escolar e da pedagogia na Escola Nova, que o Manifesto apresentava como um produto de uma ciência da educação já plenamente estabelecida. Anísio Teixeira havia estudado na Universidade de Columbia, aonde havia tomado contato com as idéias de John Dewey que ficaram conhecidas como "progressivismo" educacional, e que incluíam, entre outras coisas, a educação centrada no desenvolvimento da criança, e não nos conteúdos formais das disciplinas: a importância da prática, e sobretudo a prática material, como maneira privilegiada de aprender, em contraposição aos ensinamentos dogmáticos e normativos; e a forte associação entre educação e democracia, que, no ambiente norte-americano, consistia sobretudo no controle das escolas pelas comunidades locais, e não, como na França, por uma burocracia pública nacional (Dewey, Rangel, and Teixeira 1936).

A “alma”, por assim dizer, deste Estado Novo que se constituía, era disputada por positivistas, intelectuais modernistas e católicos militantes, que o governo de Vargas, sem ideologia própria, procurava agradar, mantendo o antigo positivismo nas forças armadas e no controle do serviço público, entregando aos modernistas o controle do Instituto do Patrimônio Histórico, com Mário de Andrade e Rodrigo de Melo Franco, e chamando a Igreja Católica, através de Alceu Amoroso Lima, para dar conteúdo ético e moral ao sistema educativo que começava a ser formado, sobretudo atrás dos projetos de criação da Universidade do Brasil e da reforma do ensino de segundo grau (Schwartzman, Bomeny, e Costa 2000). Se, até o Manifesto dos Pioneiros, todos pareciam de acordo quanto à importância de criar e desenvolver a educação pública no Brasil, os conflitos surgem logo a seguir, sobretudo entre a Igreja e educadores como Anísio Teixeira, cujo pragmatismo pedagógico e filosófico era visto pelos católicos como sinônimo de comunismo ateu. Em 1935 os conflitos se radicalizam, Anísio Teixeira é demitido da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, mas a Igreja tampouco consegue, nos anos seguintes, controlar as tendências burocráticas e centralizadoras do Estado Novo. Para o bem ou para o mal, ficaram alguns frutos desses anos, como o moderno prédio do Ministério da Educação no Rio de Janeiro, a Universidade do Brasil, o IPHAN, a reforma do ensino médio e o próprio Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, o INEP, assim como o renovado Instituto de Educação do Rio de Janeiro, para a formação de professores primários. Mas o projeto maior, de criação de um amplo sistema de educação fundamental, público e de qualidade para o Brasil, praticamente não saiu do papel.

É difícil dizer o que teria acontecido se as idéias pedagógicas do Manifesto tivessem prevalecido no Brasil. O movimento da Nova Educação na Europa, assim como o “progressivismo” de John Dewey nos Estados Unidos, nunca chegaram a predominar em nenhum país. As idéias dos fundadores dos movimentos pela nova educação, ou Escola Nova, como Edouard Claparède, Adolphe Ferrière, Johann Pestalozzi, John Dewey e Maria Montessori inspiraram a criação de muitas escolas privadas experimentais, assim como a literatura pedagógica, mas são as pedagogias mais tradicionais, baseadas em currículos

bem definidos e transmissão sistemática de conteúdos, valores e atitudes, que predominam nos países que conseguiram, com mais sucesso, implantar uma educação universal de qualidade. Finalmente, a idéia de que a educação, se bem conduzida, seria o motor e o ponto de partida para a criação de um novo homem e de uma nova sociedade foi perdendo força, sendo substituída pela idéia mais modesta, mas não menos importante, de que ela é somente um componente de processos mais amplos e abrangentes de transformação social.

O último grande equívoco dos Pioneiros foi a própria idéia de modernidade que esposaram. No início da década de 20, o Brasil havia presenciado a famosa Semana de Arte Moderna, que marcou o movimento artístico e literário que buscou lançar as raízes do que seria uma autêntica cultura brasileira na pintura, na música e na literatura, em contraposição à cultura tradicional, copiada da Europa, que predominava no país. Mário de Andrade, na "Paulicéia Desvairada", buscou, primeiro, uma linguagem mais direta e próxima do quotidiano, que pudesse comunicar diretamente o sentido da literatura e da poesia, sem passar pelas regras gramaticais e ortográficas tradicionais; e depois, em Macunaíma, procurou identificar elementos das lendas e a maneira de ser do brasileiro comum, pobre, indígena e livre das deformações da cultura européia empostada, que deveria servir de fonte e inspiração para a nova cultura que se tratava de fundar . Esta redescoberta da cultura e do jeito de ser brasileiros não tinha por objetivo, no entanto, substituir a totalmente a cultura européia, do qual o Brasil fazia parte, pela cultura nativa. Ao contrário, os modernistas acompanhavam tudo o que ocorria no mundo das artes e da literatura na Europa, sobretudo na França, e buscavam, através da recuperação do local – a música, a dança, as lendas, a linguagem popular – chegar e participar plenamente da cultura universal, à qual jamais chegariam pela simples imitação dos europeus.

Estas idéias, no entanto, não aparecem no Manifesto dos Pioneiros. O mundo moderno a que Fernando de Azevedo e seus colegas do Manifesto aspiravam era o mundo da ciência, da racionalidade, da organização científica do trabalho e da educação. Eles pretendiam, pela educação, construir um novo homem, livre dos defeitos, das doenças, dos hábitos e das deformações do brasileiro comum - negro, índio, mulato, bastardo e analfabeto - que precisava ser moldado para o

novo mundo que se anunciava. Esta mensagem de modernização e progresso era entendida e bem recebida pelos que conseguiam, de alguma maneira, participar da sociedade industrial e urbana que começa a ganhar corpo no Brasil sobretudo a partir da década de 30, cujos filhos povoam as poucas escolas públicas de qualidade e as faculdades e universidades que iam sendo criadas. Mas quando, 30 ou 40 anos depois, a educação brasileira se expande, ela não consegue atingir as milhões de pessoas que são incorporadas de forma crescente à sociedade de massas, que adquirem rapidamente novas aspirações de mobilidade e de consumo, sem no entanto adquirir as competências mínimas necessárias para poder participar desta nova sociedade de forma eficiente e criativa, a começar pela capacidade de ler, escrever raciocinar com números e abstrações.

O fracasso e a frustração provocados pela educação burocrática, pobre de conteúdo e ininteligível para a maioria das pessoas, levaram a muitas reações, não só no Brasil como em muitas outras partes. Nos anos 60, Ivan Illich propunha destruir as escolas convencionais e substituí-las pelos novos meios de comunicação e participação comunitária que as novas tecnologias anunciavam (Illich 1971); na mesma época Paulo Freire propõe a "pedagogia do oprimido" , buscando fazer da educação um processo de tomada de consciência das situações de miséria e opressão em que as pessoas viviam (Freire 1987). Cada um à sua maneira, eles buscavam recuperar a idéia dos pioneiros da Escola Nova de que a educação deveria ser participativa, criativa, não autoritária, e seu conteúdo fazer sentido para a vida das pessoas. Mas, também como os Pioneiros, acreditavam que a educação poderia criar um "homem novo", assim como a sociedade nova que estava sendo construída.

É a partir dos anos 80, sobretudo, que começa a redescoberta, por assim dizer, do Brasil mais profundo que Mário de Andrade havia buscado, e que os Pioneiros da Educação haviam ignorado. Era a descoberta de que a maioria dos brasileiros falava não falava o português dos livros e das escolas; que havia culturas locais e regionais, sobretudo orais, que se manifestavam na música, nas danças, nos festejos populares e na literatura de cordel. Que havia tradições quase esquecidas, ou adormecidas, que remontavam às origens indígenas e africanas de nossa população, assim como aos séculos submergidos na memória de

história colonial. Não seria o caso de trazer para as escolas esta língua e esta cultura, mais verdadeira, ao invés a cultura formal, artificial e burocrática da educação convencional?

Esta questão já havia sido vivida no Brasil nos anos 30, ainda que aparentemente às avessas, quando os imigrantes do sul do país, sobretudo japoneses e alemães, trataram de criar suas próprias escolas, ensinando a língua, a cultura e as tradições de seus povos de origem (Seyferth 1990). Naqueles anos, esse movimento foi visto como uma ameaça ao Estado Novo que se formava, as escolas foram fechadas, e o uso das línguas estrangeiras reprimido. Embora não exista uma relação direta entre o movimento da Escola Nova e a repressão à cultura dos imigrantes feita pelo Estado Novo, não é difícil pensar nas duas coisas como fazendo parte de um mesmo movimento para criar um "país novo", livre tanto da cultura tradicional e pré-letrada do Brasil profundo quanto das culturas consideradas "exóticas" dos imigrantes.

Isto já não seria possível no Brasil de hoje, que valoriza a diversidade étnica e cultural, assim como as pedagogias participativas e não autoritárias, que procuram trabalhar a partir dos interesses, motivações e tradições culturais dos estudantes. A questão que permanece é se esta "nova pedagogia", na verdade bastante antiga, está conseguindo finalmente produzir uma educação de melhor qualidade.

No fundo, existe uma questão mais ampla, colocada por Mário de Andrade nos anos 20, e até hoje não respondida, que é a de como, a partir de uma cultura local, produzir uma cultura universal. Para muitos, este seria um falso problema. Em uma visão mais radical, não existiria uma "cultura universal", mas uma cultura das elites dominantes, e o papel da educação seria fortalecer as culturas alternativas, populares, que pudessem substituí-la. Para outros – entre os quais eu incluiria a Mário de Andrade, e também me filiaria – esta seria uma falsa dicotomia. Embora não exista uma "cultura universal" única, existe um mundo cada vez mais complexo e amplo de alternativas, possibilidades, escolhas e oportunidades de trabalho, lazer e estilos de vida que só estão acessíveis a quem possua os recursos que só a educação de qualidade pode proporcionar – a

capacidade de ler e se comunicar no padrão da língua culta, se possível em mais de uma; a capacidade de entender o mundo das quantidades, dos valores e das estatísticas; e o entendimento dos limites, mas também das possibilidades que as novas ciências e tecnologias têm criado e desenvolvido.

No Brasil, a busca de valorização e recuperação da cultura local e popular, talvez por ser tardia, ainda não parece ter incorporado a questão Andradiana, que está muito mais presente nos Estados Unidos e Inglaterra, por exemplo, aonde estas discussões são mais antigas. Robert Putnam, o sociólogo que tem se dedicado ao tema da coesão social, propôs a idéia de se distinguir o que ele chamou de "bonding", o movimento das pessoas para se unirem a partir da identidade que elas têm em comum, de "bridging", a capacidade que elas possam ter de se ligar e conectar com pessoas de fora de seu meio (Putnam 2001). Nas comunidades negras nos Estados Unidos, o "bonding" é geralmente muito forte, as pessoas se sentem integradas e protegidas pelas suas famílias e amigos, mas a falta de "bridging", da capacidade de se ligar para fora e transitar em outras esferas da sociedade, parece ser uma das razões que explicam porque estas comunidades têm dificuldade para sair do círculo vicioso da pobreza e do isolamento social.

A eleição de Barak Obama ajudou a trazer esta questão para o primeiro plano em todo o mundo. Muitos entenderam sua vitória eleitoral da forma antiga, como a culminação e vitória do movimento de direitos civis iniciado nos anos 60, quando ainda vigoravam as antigas leis discriminatórias contra os negros. Foi também assim, aliás, que Obama foi saudado por seus opositores, John McCain e George W. Bush – como o negro que, finalmente, chega ao cargo mais alto do país, prova do avanço e das virtudes da democracia norte-americana. Mas Obama, sem esquecer nem renegar por um momento suas origens, aliás tão variadas, não fez a campanha do movimento de direitos civis, do fortalecimento e valorização de sua cultura e de seus valores, e sim a campanha por uma sociedade pós-racial, pós-sectária, em que todos possam conviver e participar a partir do que são ou gostariam de ser.

Zadie Smith, uma escritora negra de origem inglesa que vive hoje nos Estados Unidos, captou bem o sentido da eleição de Obama em uma conferência recente

que intitulou “speaking on tongues” (Smith 2008), o ato de falar em línguas diferentes das dominantes – que, na Bíblia, aparece muitas vezes como indicando um acesso privilegiado ao divino. Ela começa com seu próprio exemplo – criada em um subúrbio operário da Inglaterra, e mais tarde educada na Universidade de Cambridge, aonde adquire o sotaque e os maneirismos dos intelectuais ingleses, sem ter como voltar à língua de sua infância, que lembrava como muito mais profunda e colorida. Depois, toma o exemplo de Pigmaleão, a peça de Bernard Shaw popularizada pelo filme “My Fair Lady”, em que a pobre vendedora de flores Eliza Doolittle aprende, finalmente, a língua elegante das elites. Ela termina sem poder se integrar efetivamente ao mundo dos ricos, mas já não tem como voltar ao mundo dos pobres e de sua linguagem inculta. Poucos , diz Zadie Smith, têm a capacidade de falar, entender e viver efetivamente em línguas e mundos distintos, uma virtude que ela detecta em Obama, assim como no próprio Bernard Shaw, e sobretudo na obra de Shakespeare. O que é possível e louvável no mundo literário, no entanto, parece ser mais difícil no mundo da militância política, aonde cada qual procura firmar sua identidade e usar sua própria língua, olhando com desconfiança os que são capazes de criar estas pontes.

E no mundo da educação? A educação deveria ser o lugar ideal para criar as pontes entre o mundo local e o universal. Em um país como o Brasil, em que praticamente todos falam a mesma língua, apesar das diferenças regionais e sociais, e em que as raças e culturas se misturam, o que as pessoas têm em comum é seguramente maior, e tão ou mais significativo, do que elas possam ter de próprio e de específico. À primeira vista, uma educação voltada para o fortalecimento e expressão das identidades particulares e impregnada pelos valores da criatividade e do descobrimento, no lugar da cultura universal e das pedagogias dogmáticas e impositivas, seria o melhor caminho para motivar os estudantes e contribuir para o seu desenvolvimento, e o de suas comunidades, em todos os aspectos. Mas, levada ao extremo, esta orientação pode ter resultados negativos, impedindo que as crianças tenham o acesso à cultura mais universal, e não adquiram os conhecimentos e as competências indispensáveis para conhecer, viver, trabalhar e poder fazer suas escolhas nas sociedades

contemporâneas. Isto requer, além de motivação, o aprendizado do trabalho ordenado e da disciplina, e a adoção, por parte dos educadores, de métodos e materiais pedagógicos adequados que permitam aos estudantes, sobretudo os menos favorecidos, adquirir estas competências e estes conhecimentos.

Assim como é difícil "falar em línguas", é também difícil encontrar os caminhos para a combinação frutífera e criativa entre o local e o universal, do conhecimento de si e do conhecimento do outro, que buscava Mário de Andrade, e que continua sendo o grande desafio para os que se interessam pela educação no nosso país.

Referências

Azevedo, Fernando de e outros, 1932. A reconstrução educacional no Brasil, ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Dewey, John, Godofredo Rangel, e Anísio Teixeira. 1936. Democracia e educação. São Paulo,: Companhia Editora Nacional.

Durkheim, Émile. 1922. Éducation et Sociologie. Chicoutumi, Québec: Édition électronique réalisée par Jean-Marie Tremblay, professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi.

—. 1934. L'éducation morale. Paris,: Librairie Felix Alcan.

Freire, Paulo. 1987. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

Illich, Ivan. 1971. Deschooling society. New York,: Harper & Row.

Lourenço Filho, Manoel Bergstrom. 1967. Introdução ao estudo da escola nova; bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. São Paulo: Editora Melhoramentos.

Monarcha, Carlos e Ruy Lourenço Filho. 1997. Centenário de Lourenço Filho: 1897-1997. Londrina: Editora UEL.

Paim, Antônio. 1981. A UDF e a idéia de universidade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Putnam, Robert D. 2001. Bowling alone: the collapse and revival of American community. New York: Touchstone.

Schwartzman, Simon, Helena Maria Bousquet Bomeny, e Vanda Maria Ribeiro Costa. 2000. Tempos de Capanema. São Paulo, Rio de Janeiro: Paz e Terra; Editora da Fundação Getúlio Vargas.

Seyferth, G. 1990. Imigração e cultura no Brasil: Editora Universidade de Brasília.

Smith, Zadie. 2008. "Speaking in Tongues." New York Review of Bools 56.